



José Luis Parejo (joseluis.parejo@uva.es)
Inés María Monreal–Guerrero
María Eugenia Acosta de la Fuente

Universidad de Valladolid

**“LA MÚSICA
COMO VEHÍCULO
PARA LA
EDUCACIÓN
INTERCULTURAL
EN INFANTIL:
UN ESTUDIO DE CASO”**

**MUSIC AS A VEHICLE FOR INTERCULTURAL EDUCATION
IN CHILDREN: A CASE STUDY**

RESUMEN

La diversidad cultural exige hoy en día un compromiso pedagógico para que cada alumno, sean cuales sean sus características y su origen, pueda elegir la mejor educación posible. Hemos puesto en marcha un proyecto de investigación centrado en la música como herramienta que fomenta la educación multicultural dentro de un aula de infantil en Segovia (España). Se eligió un estudio de caso como diseño metodológico, que se incluye dentro del enfoque cualitativo-interpretativo. Para llevar a cabo la investigación, se creó un proyecto de intervención educativa diseñado para que pudiéramos recoger información a través de entrevistas (conversaciones con la infancia), observación activa, recursos interactivos, el diario de la clase y el diario del investigador. A partir de la triangulación de los resultados, se realizó un análisis y discusión, y se observó que la música en contextos multiculturales conducía a ciertos comportamientos y actitudes como el respeto, la aceptación de las diferencias, las interacciones positivas entre los alumnos o una mayor participación en las actividades.

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, Multiculturalismo, Música, Primera infancia, Estudio de caso

ABSTRACT

The cultural diversity nowadays demands a teaching commitment so that every student, whatever their characteristics and origin may be, are able to choose the best possible education. We set out a research project focused on music as a tool that encourages multicultural education inside a preschool classroom in Segovia (Spain). We chose a case study as the methodological design, which is included inside the qualitative-interpretative approach. In order to fulfill the investigation, an intervention project was created and designed so that we could collect information through interviews (conversations with the childhood), active observation, media resources, the class journal and the researcher journal. From the results' triangulation, an analysis and discussion were made, and we observed that music in multiculturalism contexts led to certain behaviors and attitudes as respect, acceptance of differences, positive interactions between students or more participation in the activities.

KEYWORDS

Cultural diversity, Multiculturalism, Music, Early childhood, Case study

LA MÚSICA COMO VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

— — — — —
José Luis Parejo
Inés María Monreal–Guerrero
María Eugenia Acosta de la Fuente
Universidad de Valladolid

MARCO TEÓRICO

La diversidad cultural

La diversidad, en términos generales, es algo innato en los seres humanos, dado que no solo hablamos del ámbito social o cultural, sino del biológico, el psicológico y otros muchos aspectos de diferenciación entre humanos. Concebimos la diversidad de la misma manera que Amaro (2014), como una característica humana valiosa y necesaria para mejorar y adaptarse, tanto individual como socialmente, además de comprender que “la singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización” (Gimeno, 2002, p. 55). Ahora bien, si nos centramos más en nuestro ámbito de estudio, también podemos concebir la diversidad cultural como un hecho: “existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones” (UNESCO, 2009, p. 3). Si avanzamos en esta línea y nos centramos en el ámbito educativo, “la diversidad cultural no tenemos que aportarla los maestros o los libros, viene con los alumnos, la llevan consigo: es su ser y su quehacer, es su vida” (Besalú, 2006, p. 11). Así, una de las dimensiones de la diversidad de los seres humanos es la cultural, es un fenómeno que se presenta tanto en el mundo como en las aulas de forma natural. Incluso hay autores como Barth (2002) que hablan de la cultura o diversidad cultural de las escuelas, enraizada e increíblemente resistente al cambio, que influye más en los alumnos que cualquier ley educativa.

La diversidad cultural alcanza su máximo exponente en cada individuo (Guilherme, 2000), por lo que comprendemos que cada persona es quien elige cómo vivir dentro de la sociedad, adoptar unos valores u otros, alejarse más o menos de su cultura o culturas de origen... pero más importante que este hecho es

lo que nos empuja a hacerlo, y es que “queremos vivir a nuestro modo y pensar por nuestra cuenta. La singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización” (Gimeno, 2002, p. 55). Esta socialización o interacción con los demás es lo que permite que cada persona conforme su propia manera de interpretar el mundo para vivir dentro del mismo y entendemos que la singularidad (ya sea cultural o de cualquier otra clase) es algo valioso y que debe ser aceptada en las sociedades que se hacen llamar democráticas (Berry, 2005).

La música como manifestación de la diversidad cultural

Ante la idea comúnmente extendida de que la música es el lenguaje universal de la humanidad, Elliott (1989), en una de sus clásicas obras, sostiene justo lo contrario: “people do not immediately understand, appreciate, or enjoy the musics of other cultures” (p. 13). La música forma parte de la cultura, y al tratarse de un fenómeno multicultural, para comprender y apreciar las diferentes manifestaciones musicales, conviene conocer y reconocer los valores subyacentes de la diversidad cultural. Numerosos autores nacionales (Bernabé, 2012, 2014; Botella, Fernández, Minguéz, & Martínez, 2015; González, 2010) e internacionales (Merriam, 1964; Barrett, 2016; Elliott, 1990; Joseph, 2012), corroboran la indisolubilidad de la música y la cultura, considerando la música como un elemento propio de la diversidad cultural y de la identidad de los pueblos. “No se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se vea afectada, de una u otra manera, por el hecho musical” (González, 2010, p. 20). El estudio de la etnomusicología también ha ayudado a tratar temas como la educación para

la comprensión de las diferencias étnicas, la resolución de conflictos y la tolerancia a las minorías, entre otros (Nettl (2013).

Así, podemos afirmar que “el poder encultrador de la música no radica tanto en aquello que refleja una partitura sino en su realización, es decir, en el conjunto de prácticas sociales que constituyen su performance y todo lo que la envuelve” (Martí, 2003, p. 55). La música entendida culturalmente no solo es una serie de “sonidos específicos”, sino todo lo que envuelve el propio proceso creador y artístico, porque, además, “in music, you not only are producing notes and melodies” (Lortat-Jacob, 2006, p. 91), “rather you are learning of people’s lives, their history and culture” (Joseph, 2012, p. 11). Si unimos estas ideas con el concepto de cultura, se hacen más evidentes las características de flexibilidad y cambio permanente presentes en la definición de cultura, ya que la variabilidad del hecho musical hace más visible dentro de este campo el cambio de significaciones culturales constantes. La música, al reafirmarse como manifestación cultural, es susceptible de interpretarse como otro de los elementos que originan una separación o distinción entre culturas, y, por tanto, entre personas.

La educación musical en perspectiva intercultural

La importancia de un contacto (no esporádico) del alumnado con música proveniente de diversas partes del mundo, con diferentes estilos, idiomas, instrumentos, formas musicales... Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016) demuestran que la escucha de música de una cultura particular puede incrementar las actitudes positivas ante esa cultura de manera prácticamente inmediata, por lo que esta exposición continuada y variedad en la selección de obras musicales en el aula potencia el entrenamiento en audición musical. Este contacto, es decir, la escucha de música variada o la utilización en el aula de piezas musicales que se alejen del ámbito cercano del alumnado, resulta especialmente interesante cuando existe variedad cultural (Nethsinghe, 2012). De este modo, se pueden aprovechar los diferentes conocimientos, intereses y motivaciones de los alumnos y realizar un reconocimiento de las diferentes culturas existentes en el aula a través de la música (González Ben, 2018).

Botella et al. (2015) o Pérez-Aldeguer (2013), centran su atención en las canciones y en la música popular o tradicional como elementos de acercamiento a las culturas, tanto propias como ajenas, dado que “permiten buscar la convergencia entre diversidad, globalización y pluralismo” (p. 69). Hablamos en este caso de la música folklórica, propia de las raíces de una cultura, en la que se aprecian con mayor nitidez sus elementos originales y ayuda comprender mejor las características culturales y su evolución resultante del contacto con otras culturas. No obstante, conviene advertir que el tratamiento musical dentro del aula no ha de centrarse solo en el folklore, sino que ha de mostrar la variedad natural de la música y sus componentes a lo largo del tiempo y espacio. Esto se traduce en un aumento del repertorio musical del aula que recoja tanto música folklórica y tradicional como obras actuales, con la mezcla de géneros y características.

En los momentos de elección del repertorio musical del aula, se debe prestar especial atención al papel del docente, que debe trabajar como “trabajador cultural” (Lines, 2009) y que, como tal, “reconocer el gran alcance de la capacidad de la música como fuerza que cambia la vida y la crea” (p. 96). Dentro de esta responsabilidad, y como sostiene Martí (2003), el docente debe ser muy cuidadoso a la hora de presentar las diferentes manifestaciones musicales para no caer en fenómenos de exotismo, infravaloración, malentendidos y encapsulamiento de los migrantes. Ha de dar a conocer todos los estilos musicales posibles y de manera lo más natural posible, independientemente de su origen. Para lo cual, debe contar con una formación adecuada y especializada, tal y como proponen Wong, Pan & Shah (2016).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Hemos optado por el diseño de estudio de caso para llevar a cabo el proceso de investigación de naturaleza cualitativa (Grandon, 2011; Yin, 2009). Según Simons (2009) el estudio de caso es una investigación exhaustiva, abordada desde múltiples perspectivas de la complejidad y de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema dentro un contexto. El investigador interpretativo “understands that research is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social class, race, and

ethnicity, and by those of the people in the setting” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6). Siguiendo la clasificación de Stake (2005), este estudio de caso es de tipo instrumental, ya que utiliza el estudio de caso como herramienta para profundizar y comprender mejor la temática específica determinada por el objetivo general de la investigación. Una vez establecidas las características principales de nuestro estudio, abordamos lo relativo al caso concreto que se iba a estudiar y acordamos que el caso se llevaría a cabo en un aula de 3º B de Educación Infantil del CEIP “Martín Chico” de Segovia (España), durante el desarrollo de la propuesta de intervención relacionado con la música y la interculturalidad.

Técnicas e instrumentos de obtención de datos

En nuestro caso, las técnicas de obtención de datos fueron la entrevista y la observación participante, reforzadas por instrumentos como el cuaderno de campo, el diario del investigador y los recursos audiovisuales (grabaciones de audio y vídeo y fotografías). Dentro de nuestro contexto de investigación, la observación se produjo de manera continua a lo largo de la propuesta de intervención y el tipo de observación fue participante ya que los investigadores adoptaron tanto el rol de docente como el de observadores (Spradley, 2016). Otra de las estrategias de obtención de datos que utilizamos fue la entrevista, ya que según Stake (2005), los investigadores cualitativos tienen la oportunidad descubrir y reflejar las múltiples visiones y perspectiva del caso, siendo la entrevista el cauce principal para descubrir las realidades múltiples. A través de las entrevis-

tas pretendimos estudiar diversas perspectivas de la realidad, en concreto, la realidad vivida por el alumnado a lo largo de la propuesta de intervención. Optamos por utilizar la entrevista la semiestructurada. Adaptamos esta técnica al modelo específico de entrevistas que se llevaron a cabo en el aula, extraído de la tesis doctoral de Elvira Molina (2013) y que pasaron a denominarse “conversaciones con la infancia”, debido a sus características de espontaneidad y flexibilidad a la hora de dialogar con el alumnado.

Al tratarse de una investigación dentro de un contexto de Educación Infantil, decidimos que una de las mejores formas para recoger información era la realización de una propuesta de intervención que trabajase la temática de la educación intercultural a través de la música (Grant, 2016). De esta manera podríamos introducir al alumnado en las dinámicas que pretendíamos estudiar además de conformarse la propuesta como un elemento didáctico y generador de aprendizaje para el alumnado. De forma más específica escogimos la metodología de trabajo por proyectos (Hallermann, Larmer, & Mergendoller, 2016) y así se creó el proyecto de trabajo que llevó por título: “La Rana Musical” (véase tabla 1). El proyecto se desarrolló alrededor de un cuento con una temática intercultural que al comienzo de las sesiones estaba inacabado, por lo que fueron los propios niños y niñas los que, con sus ideas, aportaciones y acciones, fueron construyendo el cuento en cada sesión y actividad. Pretendimos que el cuento uniese y cohesionase el proyecto, además de funcionar como elemento de motivación para trabajar temas interculturales y musicales.

Tabla 1

Fases, sesiones y actividades del proyecto didáctico

Fases	Sesiones	Actividades
1. Fase de elección o propósito	Sesión 1	Actividad 1. La Rana Musical
		Actividad 2. ¿Y ahora qué hacemos?
	Sesión 2	Actividad 3. Salto “musimágico”
		Actividad 4. En busca de las diferencias

Fases	Sesiones	Actividades	
2. Fase de preparación o planificación	Sesión 3	Actividad 5. Y ahora... ¿Quiénes somos? Actividad 6. Nuestro mapamundi	
	Sesión 4	Actividad 7. ¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?	
	Sesión 5	Actividad 8. Música ¿cuál es tu casa? Actividad 9. Aprendices de lutieres	
3. Fase de ejecución	Sesión 6	Actividad 10. Un tren hacia África Actividad 11. Bingo musical de las pajitas	
	Sesión 7	Actividad 12. ¿En la calle 23 o 24? Actividad 13. Orquesta del olvido	
	Sesión 8	Actividad 14. Preparados para acelerar Actividad 15. Nuestra propia música	
	Sesión 9	Actividad 16. "Relajabaile" Actividad 17. Lectores musicales Actividad 18. ¿Y si ahora componemos?	
	Sesión 10	Actividad 19. Cocinamos con Brahms Actividad 20. El ritmo del pañuelo mágico	
	Sesión 11	Actividad 21. Masajes arábigos Actividad 22. 1º Ensayo	
	Sesión 12	Actividad 23. Pintores musicales	
	Sesión 13	Actividad 24. Ranking musical	
	4. Fase de evaluación	Sesión 14	Actividad 25. Bienvenidos personajes Actividad 26. Baile de las estatuas fotográficas Actividad 27. Ensayo general Actividad 28. ¡Ya están aquí!
		Sesión 15	Actividad 29. ACTUACIÓN FINAL Actividad 30. ¿Qué hemos aprendido?

Fuente: Elaboración propia

Utilizamos como recursos audiovisuales las grabaciones de vídeo y audio, así como las fotografías con el fin de mostrar una perspectiva diferente y detallada de la realidad que fue observada por la investigadora. Para la utilización de estos recursos se tramitaron las solicitudes y autorizaciones pertinentes, tanto de la Dirección Provincial de Educación de Segovia, como del centro y las familias. En relación con los criterios éticos, se solicitó autorización a la Administración educativa competente, al centro educativo y a las familias (consentimiento informado).

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Como primera aproximación al caso, nos acercamos al contexto educativo en el que se encuadra la realidad estudiada. Hablamos así del centro escogido para llevar a cabo la propuesta de intervención que fue colegio público "Martín Chico" ubicado en San Lorenzo, uno de los barrios de Segovia. En la actualidad, el barrio de San Lorenzo está habitado por una mayoría de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. Dentro de esta comunidad encontramos un gran número de familias migrantes, de procedencia marroquí o búlgara mayoritariamente y que aportan más diversidad a la que ya existía en el centro. Esta diversidad cultural fue uno de los motivos por los que el centro decidió transformarse en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2014/2015 y una de las razones por las que escogimos este centro para la investigación.

También describimos brevemente la clase concreta en la que se realizó la propuesta de intervención, sin olvidar la confidencialidad de los datos personales del alumnado. En la clase había 17 alumnos. En primer lugar, observamos cómo la diversidad cultural propia del centro se ejemplifica a la perfección en esta aula, ya que encontramos alumnado de diferentes regiones de Marruecos, España, Honduras, Bulgaria y Venezuela y que además presentaban muchas diferencias a nivel cognitivo, social, actitudinal... Esta diversidad se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el proyecto de trabajo y durante la puesta en práctica de este.

TEMAS DEL CASO

Antes de exponer los resultados, aclaramos cuáles han sido los temas (Stake, 2005) que contemplamos para el análisis y posterior exposición de los datos, algunos de los cuales se diseñaron previos al trabajo de campo (éticos) y otros evolucionaron de los anteriores o surgieron del contacto directo con los participantes, la realidad del caso o su análisis (émicos). Los temas de la investigación se formularon como preguntas temáticas de manera que se transformaran en asertos en los apartados finales de resultados y conclusiones (Yin, 2009). Tenemos en cuenta además que, en un proyecto de investigación cualitativa, como sostiene Stake (2005), los temas aparecen, crecen y perecen, por lo que exponemos por medio de la tabla 2 el desarrollo de estos a lo largo de la investigación.

Tabla 2

Temas éticos y émicos del estudio de caso

Temas Éticos	Temas Émicos
¿Se observa un cambio de actitudes ante las concepciones culturales al usar la música en las actividades?	¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿Y cuándo no?
¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?	¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?
¿Cuáles son las actitudes generales del alumnado en relación con la música desconocida o ajena?	¿Afecta la procedencia de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿Cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?
¿Cómo es la participación del alumnado en las actividades musicales?	¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?
¿Existe conciencia o sentimiento de grupo dentro del aula?	¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?
¿Hay diferencias a la hora de aceptar la música en relación con la forma de presentarla?	¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?
	¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Comenzamos el apartado de resultados a partir de las preguntas temáticas anteriores y vimos cómo evolucionaban durante el trabajo de campo (Stake, 2005). Las mismas derivaron en categorías o familias de códigos, que permitieron una profundización en el análisis y que aparecen presentadas en la tabla 3. Estas categorías se conformaron como la base que orientó el análisis y organizó la información obtenida en el trabajo de campo. No obstante, y debido a la cantidad de información re-

cogida en el trabajo de campo, se precisó de una mayor profundización en las categorías y se formaron, de este modo, las subcategorías o códigos utilizados en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (Versión 8). Así pues, exponemos en la tabla 3 las categorías finales con sus respectivas subcategorías o códigos, algunas de las cuales establecimos antes del trabajo, con el Atlas.ti, y otras emergieron a partir de un análisis más exhaustivo.

Tabla 3
 Formulación de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
	Previas al análisis de datos	Durante el análisis
Actitudes de aceptación o rechazo	Aceptación de las diferencias físicas	Inclusión del alumnado en las dinámicas musicales
	Aceptación de las diferencias culturales o de ascendencia	Exposición de elementos culturales propios Miedo al colegio
Actitudes ante la música	Escucha atenta de la música	No rechazo hacia estilos y procedencias musicales
	Interpretación de cualquier obra musical	Influencia de la música en el ánimo Interés por actividades musicales.
Participación	Participación en las actividades musicales	No participación
	Participación en las asambleas y conversaciones grupales	
Relaciones interpersonales	Trabajo en equipo	Diálogo para resolución de conflictos
	Ayuda y recepción de ayudas	Respeto hacia los compañeros y compañeras
	Diálogo igualitario	Interacciones positivas
	Empatía	
Contenidos musicales	Preferencias musicales	Conocimiento de aspectos musicales
	Agrado/ Gusto por la música	
Docente	Imposición de elementos culturales y musicales por parte del docente	Aprendizajes docentes
		Flexibilidad en el proyecto de trabajo

¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿y cuándo no?

Como primera de las preguntas temáticas, nos referimos a los comportamientos más relevantes en contextos de música e interculturalidad para luego poder hacer una comparación con los momentos en los que la música no es la herramienta principal para el desarrollo de la actividad. La primera reflexión se focaliza en los cambios en el estado de ánimo del alumnado dependiendo del tipo de música que se escuchase en el aula. Pudimos observar cómo la exposición a diferentes obras musicales provocaba cambios en el ambiente general del aula, lo que conducía en ocasiones a tener que finalizar las actividades antes de lo previsto o a que tuviesen mayor nivel de concentración en otras, tal y como se explica en el cuaderno de campo:

Con respecto a la música, hemos podido comprobar que es un elemento de activación, que poco a poco, y si es música más movida, provoca que los niños y niñas comiencen a descontrolarse, al contrario de lo que hacía la música de relajación. Comienzan bailando uno o dos niños, con un poco de vergüenza porque está la cámara, pero al final se olvidan y han acabado bailando la mayoría. (CC9.3)

Estos comportamientos se asociaron al código "influencia de la música en el ánimo" en el que se identificaron tanto los momentos de relajación (VL16A.2 [00:00-15:020]) como los momentos de activación debido a la música (VX18A.2 [03:27-04:04] o VJ19A.6 [03:31-03:50]).

Figura 3

Fragmento del vídeo VX18A.1



¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?

La segunda de las preguntas temáticas tiene que ver con averiguar si el alumnado era consciente de la unión indivisible entre la música y las culturas. De acuerdo con Barrett (2016), Bernabé (2012) o Elliott (1990), la música y todo lo que conlleva, supone una manifestación de aspectos culturales, muchos de ellos cercanos a las raíces de las propias culturas, pero también refleja, a su vez, los cambios culturales constantes a través de la mezcla de estilos, variaciones de melodías... Ahora bien, ¿cuál es percepción de la infancia respecto de esta relación? En este sentido, tratamos de hallar la respuesta en las actividades didácticas del proyecto, por ejemplo, en la número 8 "Música ¿Cuál es tu casa?", de la cual extrajimos la siguiente reflexión:

Al principio ha funcionado muy bien, y hemos podido observar como en general no tienen mucha idea de dónde proviene la música, es decir, que no identifican las características que pueda tener cierto tipo de música de una región o de otra, y, de hecho, tienden a confundir la procedencia, porque hay características similares en la música de diferentes culturas. (CC8.7)

Observamos que a lo largo de la actividad (VX18A.1-VX18A.2), aunque no distinguieron la procedencia de la música, sí que el alumnado fue consciente de que venía de algún lugar concreto, ya que, para justificar sus elecciones, se basaban en elementos específicos que escuchaban, como el lenguaje, los diferentes instrumentos... Como podemos comprobar en la figura 4, sí que hubo un resultado en la actividad que también estuvo condicionado por el trabajo en equipo que requería la actividad, pero a la hora de comprobar el orden de los personajes, hubo que modificar las decisiones anteriores.

Figura 4

Fragmento del vídeo VX18A.1



¿Afecta la procedencia cultural de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?

Los niños y niñas mostraban dificultades para identificar cada obra musical con su origen, pero sí que entendía que la música provenía de algún lugar o región específica. Con esta pregunta profundizamos lo expuesto anteriormente y tratamos de estudiar si las diferentes características de la música o su supuesta relación un emplazamiento geográfico, determinaban el grado de aceptación o rechazo que puedan tener hacia esa música. Para ello nos centramos en varias subcategorías, como por ejemplo “no rechazo hacia estilos y procedencias musicales”, “interpretación de cualquier obra musical”, “preferencias musicales”... Los primeros resultados extraídos con la investigación matizaron las teorías de Elliott (1990) cuando afirmaba que la gente no solía apreciar la música de otras culturas, puesto que en el caso de nuestra investigación observamos una realidad diferente:

Ese es otro punto interesante sobre el que reflexionar, y es que, de momento, con lo que llevamos de proyecto, no hemos visto ningún tipo de actitud de rechazo hacia ninguna de las obras musicales que se han reproducido en el aula. No importa si no entienden el idioma, o si no la conocen de antes... si la música les atrae ya es sólo música, y con eso bailan y se mueven, y tratan de cantar... independientemente de cuál sea su procedencia. (CC18.6)

Para el alumnado de Infantil, la procedencia de la música no era un aspecto muy relevante y de hecho no mostraban apenas interés en descubrir de dónde procedía lo que estaban escuchando a no ser que lo recalcará la docente, que era la que explicaba con más detenimiento las diferentes características, como se puede ver en la asamblea de la actividad 21 “El ritmo del pañuelo mágico” (VX25A.3 [02:55-04:17]) o en las diferentes presentaciones de canciones y bailes. Siguiendo las ideas de Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016), esta exposición de música tan variada ha potenciado el aprecio de las culturas que se identificaron con cada una de ellas. A esto se unió el agrado que presentaba el alumnado cuando la escuchaba, aunque también entende-

mos que para que este sentimiento fuera más profundo, debería existir una prolongación en el tiempo de este tipo de actividades y exposición a música diversa. Además, como sostiene Belz (2006), “music education students should learn to express musical ideas from at least two different musical cultures, be required to perform on a non-Western instrument and study non-Western music with a member of that culture” (p. 42).

¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?

Esta pregunta temática gira en torno a la participación y fue un tema emergente que partió del trabajo de campo y se configuró como uno de los aspectos más relevantes de la investigación. Entendimos, a través de la implementación de la propuesta, que la participación era una de las bases para el trabajo intercultural, ya que “el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él” (Echeita, 2008, p. 13).

Así, estudiamos cuáles fueron las actividades musicales que provocaron una mayor participación, lejos de quedarnos en la mera “presencia” (Echeita & Ainscow, 2011) en las actividades, sino centrándonos en el papel del alumnado en su realización. En primer lugar, la participación general en las actividades del proyecto fue satisfactoria, tanto en las dinámicas musicales como en las actividades con menos presencia musical, lo que también nos indica el grado de motivación hacia el proyecto de trabajo y su implicación en el mismo. No obstante, si nos centramos en las actividades musicales, observamos cómo esta participación, que era acaparada generalmente por los mismos alumnos en las asambleas y otras actividades, se extendía a todo el alumnado por igual. Así corroboramos la idea de Aróstegui (2011) cuando afirma que la música tiene la posibilidad “para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares” (p. 28).

Si nos centramos en dinámicas concretas, las que más favorecieron esta participación fueron los bailes y canciones, en las que la influencia general del gran grupo y de la música se conformaron como alicientes que favorecieron

una mayor implicación personal en las actividades. Observamos estos comportamientos tuvieron lugar VV20A.4 [06:35-08:43] o AV13A [04:07-06:01] en actividades de gran grupo, donde los niños y niñas se apoyaban entre sí y ese clima favorecía la participación de todos ellos.

¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?

Consideramos que la educación intercultural repercute y nace de un clima basado en el respeto, libre de estereotipos y prejuicios, abierta a todas las opiniones y en el que todas las personas se encuentran en una situación de igualdad real. Entendemos además que este clima debería ser potenciado desde la etapa de Infantil a través de las relaciones entre el alumnado que puedan producirse tanto dentro como fuera del aula. De esta manera, nos preguntamos si la música, al entenderse como cohesionadora de grupos y favorecedora de relaciones interpersonales (González, 2010), podría influir en las interacciones del alumnado y, en tal caso, cómo serían estas interacciones. Para dar respuesta a esta cuestión nos centramos en los códigos incluidos en las categorías: "Relaciones interpersonales" y "Actitudes de aceptación y rechazo".

Fuimos conscientes de que la música no siempre exige un contacto entre el alumnado, porque hay dinámicas de escucha que no precisan del mismo, pero según los datos recogidos, la mayoría de las dinámicas musicales que se llevaron a cabo con la propuesta de intervención, supusieron una mayor interacción entre ellos. Necesitaron ponerse en parejas, prever los movimientos, fijarse en los demás y realizar las coreografías todos juntos... (figura 5). Esto concuerda con los resultados del estudio de Pérez-Aldeguer (2013) que se centraban en el potencial de la música como creadora de interacciones y no tanto en el valor de una música específica u otra.

Figura 5

Interacciones en la actividad de "Masajes árabigos"



¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?

En los momentos de interculturalidad y música, los docentes tienen un papel de mediadores indiscutible y también condicionan en mayor o menor medida el funcionamiento de las actividades, ya que son quienes eligen el repertorio y deciden el tipo de dinámicas (Robinson, 2010; Wong, Pan & Shah, 2016). Con la palabra "preferencias" nos referimos a todo el bagaje cultural que acompaña y determina y que está presente tanto en el alumnado como en el docente (Besalú & Tort, 2009). Al inicio proyecto, cuando se planteó de forma general su temática, con la toma de decisiones acerca de la música y la adecuación de cada obra o pieza música a una u otra actividad, hubo momentos de duda por parte de la docente que se reflejaron en el diario de investigación:

Tengo ya una idea de lo que quiero hacer, pero sigo con las mismas dudas de siempre ¿Por qué tengo que imponer yo el tema del proyecto? Si quiero trabajar desde la interculturalidad ¿cómo hago para superar la barrera del docente que se encuentra dentro de la cultura dominante? (D13.4)

Hablamos de cultura dominante porque dentro del contexto de esta investigación los supuestos culturales de la docente se incluyen dentro de la cultura más extendida en la zona (González Ben, 2018). Nunca olvidamos este condicionante y comprendimos que lo necesario no era intentar ser asépticos ante estos condicionantes culturales (hecho que por otra parte es imposible), sino conocerlos y ser plenamente conscientes de las repercusiones que las diferentes decisiones pudieran ocasionar al ambiente intercultural del aula. Teniendo en cuenta esto, la solución a las dudas fue la mezcla. Una mezcla ya no solo de procedencias sino de estilos: música clásica, ecléctica, versiones de canciones, música actual y folklórica a la vez..., siempre teniendo en mente los intereses y las características del alumnado para el que iban destinadas (Abril, 2013).

Además de esta primera reflexión, decidimos ampliar el tema de la categoría y referimos al rol docente a la hora de presentar las diferentes obras musicales en el aula, ya que intentábamos evitar la exotización (Martí, 2003) de las diferentes obras musicales, aunque también es verdad que en los momentos de asambleas se preguntaba más a niños o niñas que llevaban menos tiempo en el aula, o que habían

emigrado desde otra parte, para que pudieran aportar su propia visión de la situación del personaje (W23M.2 [3:22-04:23]).

¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?

Esta última pregunta temática viene a ser un resumen de las anteriores. Hemos hablado de diferentes comportamientos, actitudes de aceptación y valoración de lo desconocido, participación en las actividades, el rol docente..., para acabar con la definición de las dinámicas musicales que pueden permitir un mejor trabajo intercultural. Nos encontramos con tres dinámicas que sobresalieron por su facilidad para favorecer el clima de interculturalidad en el aula y potenciar el sentimiento de grupo del alumnado, algo fundamental para la formación de una ciudadanía global (Banks, 2017, Howard, 2018; Starkey, 2012).

En primer lugar, tenemos los bailes o danzas, que se conforman como una de las dinámicas que más resultados relevantes y satisfactorios ha aportado a la investigación. Comprobamos que, aunque los diferentes bailes realizados (Actividades 10, 12, 19, 20 o 26) funcionaron igual, todos tenían en común un alto interés por parte del alumnado y una participación más activa en ellos, cosa que no sucedía con otras dinámicas. Esto se referenció en el cuaderno de campo: “parece que en infantil la música funciona bien a través de los bailes, ya que al presentar más dinamismo son más atractivos que canciones a capella o instrumentaciones” (CC27.4), y también se apreció con las actividades (W20A.4 [06:33-08:42], VJ19A.6 [01:00-03:33] o VX25A.1 [05:54-08:05]).

Biber (2016) y Mark & Madura (2010) mostraron los beneficios que puede aportar la danza al alumnado Infantil en cuanto a su desarrollo psicomotriz, mental y social, lo que podemos añadir a los beneficios de la danza dentro de la educación intercultural. En cuanto al papel del docente, descubrimos que la manera más fácil de enseñar bailes o canciones era a través de la imitación o la repetición. Se pueden analizar las letras para que les suenen, o ensayar algunos de los pasos, pero hay dos cosas claras: que a la primera nunca va a salir lo que se espera y que los bailes y canciones mejoran con el tiempo y las repeticiones (CC19-20.5).

Entendimos que a través de la imitación se podía superar la barrera idiomática y utilizar la música como un lenguaje alternativo al oral (Ortiz & Ocaña, 2004). Este lenguaje alternativo se mueve por las emociones y a otro nivel que es comprendido por todo el alumnado, sea cual sea su lenguaje materno.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha servido de un proyecto de trabajo para comprender la influencia de la música en el trabajo de la interculturalidad dentro de un aula de Infantil. A partir de la triangulación y el análisis de la información, hemos comprobado que la música favorece la participación y la inclusión del alumnado en las actividades, despierta su interés, promueve la expresión de singularidades de cada alumno y provoca situaciones de interacción entre el alumnado. Además, si añadimos el componente intercultural a este uso de la música a través de la exposición de obras musicales de diferentes culturas y estilos, del aprendizaje de canciones y bailes con características diferentes o de las conversaciones posteriores al trabajo musical, observamos que se consigue un clima de aceptación de lo desconocido o de lo diferente que puede ampliarse al propio alumnado, un conocimiento de un repertorio más variado (con el interés que eso conlleva hacia las diferentes culturas) y una conciencia de aula en el que hay espacio para todos y todas, en un plano de igualdad mediante el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, no dejamos de lado el trabajo de la música de manera implícita, dado que hemos podido observar a lo largo del análisis de datos que mientras se ofrecen contenidos interculturales, a la vez están presentes conceptos musicales, conocimiento de instrumentos, tanto clásicos como específicos de otras culturas, entonación de las canciones, ritmo en los bailes y pasos coreográficos básicos, y demás aspectos incluidos en los objetivos musicales del currículum de Educación Infantil. Igualmente, con esta investigación hemos podido comprobar que la música y las dinámicas musicales favorecen la educación intercultural en el aula sin dejar de lado el valor que posee esta área disciplinar de aprendizaje, además de potenciar valores interculturales de forma natural. Como decíamos en apartados precedentes, la investigación en educación no puede ser aséptica ya que se basa en relaciones y estas no son neutrales de ninguna manera. Recordamos las

relaciones o conexiones humanas que nos han permitido concluir con éxito este último objetivo, agradeciendo a todas las personas implicadas su participación en este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, C.R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Amaro, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad. *Historia Y Comunicación Social*, 19, 649– 659. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29. Retrieved from <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Banks, J.A. (ed.) (2017). *Citizenship Education and Global Migration: Implications for theory, research, and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557>
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13358-9>
- Belz, J. (2006). Opening the doors to diverse traditions of music making: Multicultural music. *Music Educators Journal*, 92, 42–45.
- Bernabé, M. del M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría Educativa*, 2(24), 107–127.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6 SPEC. ISS.), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Besalú, X. (2006). Inmigración y educación. El papel del maestro ante la inmigración. *Educar(NOS)*, (35), 10–13.
- Besalú, X., & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural*. Sevilla: MAD.
- Biber, K. (2016). The Effects of Folk Dance Training on 5-6 Years Children’s Physical and Social Development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 213–226. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1820>
- Botella, A. M., Fernández, R., Minguez, X., & Martínez, S. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folklore. *Revista de Folklore*, (401), 59–70. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10550/47878>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto." REICE, *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua Y La Literatura*, (12), 26–46.
- Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11–18. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. Source: *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52–55. Retrieved from <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>
- González Ben, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118–138.
- González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música Y Educación*, 81, 18–33.
- Grandon, T. (2011). *Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing and Facilitation*. California: Informing Science Press.
- Grant, H. (2016). Rainstorm Activities for Early Childhood Music Lessons Inspired by Teachable Moments. *General Music Today*, 30(1), 11–15. <https://doi.org/10.1177/1048371316638129>
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. S. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 298–300). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hallermann, S., Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2016). PBL in the Elementary Grades: Step-by-step guidance, tools and tips for standards-focused. Place of publication not identified: Buck Institute for Education.
- Howard, K. (2018). The Emergence of Children's Multicultural Sensitivity: An Elementary School Music Culture Project. *Journal of Research in Music Education*, 66(3) 261–277. doi: 0.1177/0022429418784594.
- Joseph, D. (2012). Sharing ownership in multicultural music: A hands-on approach in teacher education in South Africa. *Australian Journal of Music Education*, (2), 10–19.
- Lines, D. K. (2009). La importancia y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. In D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 91–101). Madrid: Morata.
- Lortat-Jacob, B. (2006). Concord and discord: Singing together in a Sardinian Brotherhood. In *Chorus and community* (pp. 87–110). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2010). *Music education in your hands. An introduction for future teachers*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Martí, J. (2003). El aula de Música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 328(April), 48–55.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Molina, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: estudio de caso en la ciudad de Melilla* (Thesis, Universidad de Granada). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23796>
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 57–70. Retrieved from <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ejh&AN=86150520&site=ehost-live>

- Nettl, B. (2013). What are the great discoveries of your field? *International Journal of Education & the Arts*, 14(S.I. 1.3), 1–9. Retrieved from <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Ortiz, M. A., & Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o “intermusicalidad”? *Música Y Educación*, (58), 51–66. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/39208675_Musica_intercultural_o_intermusicalidad
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287–301. Retrieved from https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Robinson, M. (2010). Crossing Borders: Adding Cultural Diversity to Music Education Expands Horizons for All. *Teaching Music*, 18(3), 38–43.
- Simons, H. (2009). Case study research in practice. California: SAGE publications.
- Spradley, J. P. (2016). Participant observation. USA: Waveland Press.
- Stake, E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 443–465). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21–35.
- UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Vuoskoski, J., Clarke, E. F., & DeNora, T. (2016). Music listening evokes implicit affiliation. *Psychology of Music*, 45(4), 584–599. Retrieved from <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0305735616680289>
- Wong, K.Y., Pan, K.Ch. & Shah, S.M. (2016). Generalmusic teachers’ attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research*, 18(2). 208–223. Doi: 10.1080/14613808.2015.1052383
- Yin, R. (2009). Case Study Research. California: SAGE Publications.

José Luis Parejo: <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

Inés María Monreal–Guerrero: <http://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

María Eugenia Acosta de la Fuente: <https://orcid.org/0000-0003-2568-2506>